

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ

У статті аналізуються чинники, які зумовлюють необхідність особистісно орієнтованого проектування педагогічної підготовки магістрів, подається характеристика моделі та її функціональних і структурних компонентів; висвітлюються основні положення концепції педагогічної підготовки магістрів, принципи евристичної педагогіки та етапи їх реалізації

Сьогодні перед національною системою вищої освіти постає інноваційне завдання надзвичайної важливості. Воно полягає в необхідності термінової організації педагогічної підготовки викладацького складу вищих навчальних закладів принципово нової якості. На наше глибоке переконання, такими фахівцями повинні бути випускники магістратури, які як зазначено в Законі "Про вищу освіту" (2002 р.) здобули повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру.

Проблемам підготовки педагога до інноваційної діяльності присвячені праці українських та зарубіжних науковців (І. М. Богданова, Л. В. Буркова, Ф. З. Вільданова, М. Б. Кларин, В. А. Козаков, О. Г. Козлова, В. С. Лазарев, В. Я. Ляудіс, М. М. Поташник, В. П. Сластенін та ін.).

Метою цієї статті, що є складником нашого дослідження, є визначення чинників, що обумовлюють створення нового проекту – моделі педагогічної підготовки магістрів, аналіз сутності цього поняття, висвітлення досвіду створення експериментальної моделі та технології її реалізації.

Підходячи до проектування моделі фахівця кваліфікаційного рівня "Магістр освіти" та змісту його педагогічної підготовки, ми впевнились у тому, що сьогодні традиційна система підготовки себе вичерпала. Формування нової парадигми сучасної педагогічної освіти зумовлюється сукупністю чинників.

По-перше, результати дослідження визначальних світових тенденцій свідчать про кардинальну зміну цілей, сутності та пріоритетів суспільного виробництва, про його все більш відчутну орієнтацію на людину та про всебічне зростання людського чинника в забезпеченні його належної ефективності.

По-друге, найбільш вагомим наслідком змін, яких усе більше зазнають сутність і зміст навчально-виховного процесу в класичних і педагогічних університетах, є його орієнтація на студента, що спонукає до формування як моделей, методів навчання, так і практичної його організації на чітких засадах психолого-педагогічної науки, реальної гуманізації та гуманітаризації цілей, змісту навчання і виховання майбутніх фахівців, педагогізації всього навчально-виховного процесу.

По-третє, динамічний характер сучасної епохи зумовлює необхідність переходу від системи "навчання на все життя" до системи "навчання протягом усього життя", тобто посилює значення самовиховання, самонавчання, самовдосконалення студента, формування відповідних умінь і внутрішньої потреби, готовності до можливих змін сфери діяльності з метою забезпечення високої соціальної і професійної мобільності фахівців. Успішне розв'язання цих непростих завдань можливе лише на засадах індивідуального підходу до кожного студента магістратури з урахуванням його характерних індивідуальних інтелектуальних, фізичних, психічних якостей і особливостей.

По-четверте, поширення сфери застосування інформаційних технологій, комп'ютерної техніки та телекомунікаційних мереж істотно змінює можливості студентів у отриманні знань, полегшує їм доступ до джерел наукової інформації. Водночас це змінює роль викладача, який за цих умов має допомогти формуванню світоглядних позицій, навчити магістранта методології обробки систематизації та класифікації отриманих знань.

По-п'яте, цілком реальних ознак набуває суперечність між усе більш широкою диференціацією видів і функцій професійно-педагогічної діяльності та необхідністю одному й тому ж фахівцеві знати, вміти й мати практичні навички виконання найрізноманітніших функцій у вищих навчальних закладах I-IV рівня акредитації.

Наведена сукупність чинників і стала передумовою для розробки моделі, в основу якої покладено проектування особистісно орієнтованої системи педагогічної підготовки магістрів.

Термін "модель" походить від *modulus* – мірило, зразок – об'єкт – замісник, який у визначених умовах може замінити об'єкт – оригінал, відтворюючи властивості, що цікавлять, і характеристики оригіналу [1: 435].

Модель (*by modulus* – мірило, зразок) – матеріальне або формальне зображення, об'єкт або система об'єктів, що імітують суттєві якості оригіналу і стають джерелами інформації про нього. Згідно тлумачного словника "модель включає" два аспекти і характеризується як: 1) зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань

про об'єкт; 2) уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т.п.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його "представник".

Ми виходимо з того, що модель – це аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу моделі. Цей аналог служить для зберігання і розширення знання про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення або управління ним [2: 382].

Означена модель має не тільки пізнавальну функцію, але й нерозривно пов'язану з нею формувальну функцію, тому що "модель є не тільки інструментом пізнання, але й прообразу стану об'єкта, який моделюється, несе в собі структуру того, чого ще не має в об'єктивній реальності" [3: 7].

Основними принципами моделювання, згідно С. І. Архангельського, є: наочність – виразність моделі (конструктивна, образотворча, знакова, символічна), визначеність (чітке виділення певних сторін вивчення), об'єктивність (тобто незалежність проведення досліджень від особистих переконань дослідника).

Залежно від мети застосування, модель може виконувати такі функції: описову (є орієнтиром при доборі методів і прийомів навчання, виховання, управління), дійову (дає можливість використати модель у навчанні чи управлінні) і прогностичну (остаточна перевірка життєвості й доцільності моделі).

Методологічним питанням розробки моделі спеціаліста присвячені роботи О. Е. Смирнової (діяльнісний підхід), Є. О. Клімова (суб'єктний підхід), О. М. Іванової (професіографічний, системний, діяльнісний і суб'єктний підхід), Г. В. Суходольський (професіографічний, особистісний підхід), Н. Ф. Тализіна (задачний підхід), В. Д. Щадриков (системний підхід). О. Е. Смирнова дає обґрунтування важливості емпіричного підходу у формуванні моделі спеціаліста. Побудова моделі, на думку автора, передбачає встановлення: а) функціональної сутності спеціаліста; б) широти його професійного профілю; в) професіографічних характеристик; г) експертних оцінок і прогнозів розвитку цієї діяльності на найближчу і віддалену експертизу і схеми навчальних дисциплін з урахуванням їх об'єму і змісту.

Модель педагогічної підготовки магістрів нами побудована на основі цільового призначення, функціональних обов'язків магістрів, визначених Законом "Про вищу освіту", професіограми магістра, розробленої нами, та принципів евристичної педагогічної діяльності. Модель містить функціональні (стимулюючий, діагностично-коригуючий, розвивально-проективний, організаторський, соціалізуючий, аналітично-творчий) та структурні (цілемотиваційний, змістовий, діяльнісно-творчий, оцінно-результативний) компоненти.

За основу моделі педагогічної підготовки магістрів нами взята модель його діяльності, що має такі компоненти.

Цільовий компонент визначається кваліфікаційними вимогами до "магістра" як найвищого рівня кваліфікації, що обумовлено соціальним замовленням; галузевими стандартами вищої освіти за напрямками: цільовою комплексною програмою "Вчитель"; навчальним планом "Педагогіка вищої школи".

Мета визначає загальну спрямованість підготовки фахівців нами виділені три рівня навчальних цілей: 1) загально-професійні (загально-педагогічні), вони визначені кваліфікаційною характеристикою і передбачають предметні, професійно-педагогічні та психолого-педагогічні знання, вміння, властивості, якості; 2) навчальні цілі предмета "Педагогіка вищої школи"; 3) оперативні цілі кожного модуля і кожного заняття.

Мотиваційний компонент відповідає сутності і характеру того переходу, який здійснюється за словами Президента АПН України В. Г. Кременя "від репродуктивної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу" [4: 5-14]. Цей компонент впливає із Закону "Про вищу освіту" (2002), Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (1998), де визначена мета підготовки магістрів, їх призначення в суспільстві, мотивом діяльності має стати відповідальне ставлення до власного удосконалення, реалізація творчого потенціалу; самоствердження як індивідуальності.

Змістовий компонент, побудований у відповідності до принципів евристичної педагогіки: адекватності системи підготовки, що моделюється, кінцевим цілям та завданням; інтеграції змісту навчання, що передбачає встановлення взаємозв'язків між окремими навчальними дисциплінами, предметами, розділами, темами; модульності, що становить за необхідне поділ навчального матеріалу на діяльнісні та змістові модулі; проблемності та спадкоємності, що передбачає добір змісту з урахуванням засвоєного матеріалу відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр" і "спеціаліст", створення системи проблемних завдань і ситуацій.

Цей компонент включає педагогічні знання, уміння і навички, якими має оволодіти магістрант.

Діагностично-корегуючий компонент передбачає систематичний моніторинг знань, умінь, навичок студентів магістратури; аналіз і корекцію змісту та технології, форм, методів, методики викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Оцінно-результативний компонент передбачає готовність магістрів до інноваційної педагогічної діяльності.

Модель була побудована на основі розробленої нами концепції підготовки магістрів. Реалізація концепції забезпечується використанням особистісно-діяльнісного і системного підходів, тобто магістр розглядається як особистість, індивідуальність, суб'єкт власної діяльності, яка є певною системою і сприяє засвоєнню систематичних і системних знань, формуванню умінь творчо застосовувати їх у нестандартних ситуаціях. Позиція магістра є цілісним проявом як внутрішніх сил (мотиви, інтереси, потреби, здібності), так і сучасних моделей побудови педагогічного процесу за європейськими стандартами та інноваційними підходами у вищих навчальних закладах України.

Розроблена нами концепція педагогічної підготовки магістрів ґрунтується на принципах евристичної педагогіки. Дидактична евристика як педагогічна система народилася з необхідності розробити теорію і технологію практичної реалізації ідей природовідповідної освіти, орієнтованої на розвиток здібностей та обдарувань студентів.

Евристичне навчання нами розглядається як цілісне навчання через відкриття, через власне проникнення магістранта у глибини природи, сутності педагогічної інноваційної діяльності, в ньому відбувається інтеграція як об'єктів, так і способів пізнання.

Евристичне навчання є особистісним, оскільки припускає не стільки вивчення, скільки переживання магістрантом педагогічної дійсності та у власній теорії творчості.

Розглянемо основні принципи евристичного навчання.

Під принципами евристичного навчання ми будемо розуміти виявлені дослідним шляхом положення, на основі яких здійснюється евристичне навчання в конкретних умовах навчального предмета, зокрема педагогіки вищої школи.

Принцип особистісного цілеутворення студента. Освіта кожного студента відбувається на основі і з обліком його особистих навчальних цілей.

Даний принцип спирається на глибинну якість людини – здатність до постановки цілей своєї діяльності. Незалежно від ступеня усвідомленості своїх цілей людина живе з уродженою потребою і можливістю ставити і досягати їх. Великий учений І. П. Павлов розглядав постановку людиною цілей на рівні інстинктів. У роботі "Рефлекс цілей" він називає акт прагнення людини до мети однією з головних умов її життя, а умовою плідного прояву рефлексу мети вважає наявність певних перешкод: "Якщо кожний з нас буде плекати цей рефлекс як найціннішу частину істоти, якщо батьки і усі учителі всіх рангів зроблять головною задачею зміцнення і розвиток цього рефлексу в опікуваній масі, якщо наші громадськість і держава відкриють широкі можливості для практики цього рефлексу, то ми перетворимось на тих, ким повинні і можемо бути" [5: 18].

Беручи за основу позицію І. П. Павлова, ми вважаємо за необхідне включити принцип особистісного цілеутворення в число провідних дидактичних принципів не тільки евристичного, але і будь-якого іншого особистісно орієнтованого типу навчання, тому що це ключовий принцип, що забезпечує продуктивну освітню діяльність і самореалізацію студентів, магістрантів.

Принцип особистісного цілеутворення передбачає необхідність усвідомлення цілей творчої роботи як студентом, так і викладачем. Коли їхні цілі різні, це зобов'язує творчого викладача не домагатися зміни цілей студента в обраній їм темі або проблемі, а допомогти студентові усвідомити, сформулювати і досягти їх.

Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії. Магістрант має право на усвідомлений і погоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, задач, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів.

Творчість магістрантів можлива лише за умов волевибору елементів освітньої діяльності. Для цього ми в процесі викладання педагогіки вищої школи забезпечуємо магістрантам право вибору цілей заняття, способи їх досягнення, теми творчої роботи, форми її виконання і захисту, заохочуємо власний погляд магістранта на проблему, його аргументовані висновки і самооцінку.

Одночасна презентація студентами різних робіт з однієї теми створює особливу освітню напруженість, що спонукає присутніх до особистого саморуку й евристичного пошуку рішення [6].

Евристичний підхід до пізнання реальних освітніх об'єктів приводить до виходу магістрантів за межі звичайних навчальних предметів і переходу на метапредметний рівень пізнання. На метапредметному рівні звичайне різноманіття понять і проблем зводиться до відносно невеликої кількості фундаментальних освітніх об'єктів – категорій, понять, символів, принципів, законів, теорій, що відображають певні галузі реальної педагогічної дійсності.

При конструюванні навчального метапредмету враховується можливість суб'єктивного пізнання кожним студентом змісту предмету педагогіки вищої школи. Магістрантам дається право на споглядальний, інтуїтивний, нелогічний підхід до їхнього пізнання. Такий підхід передбачає одержання магістрантами продуктів пізнання, що мають індивідуальні почуттєві вираження. Магістранти на початку навчального року обирають теми з педагогіки вищої школи, створюють мультимедійні презентації, де висвітлюють індивідуальний підхід.

Єдина для всіх магістрантів узагальнена логічна схема як результат навчання в цьому випадку не використовується, оскільки звужує межі прояву творчої індивідуальності магістрантів.

Принцип продуктивності навчання. Головним орієнтиром навчання є особисте освітнє зростання магістранта, що складається з його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності.

Навчання орієнтовано не стільки на вивчення відомого, скільки на створення студентами власного освітнього продукту. Сформовані магістрантами цілі навчання, складені ними плани, алгоритми діяльності, знайдені способи діяльності, рефлексивні судження і самооцінки є продуктами їхньої евристичної освітньої діяльності поряд з дослідженнями, розробками методик проведення занять, статтями, наочністю, творами та ін.

У процесі створення зовнішніх освітніх продуктів при вивченні педагогіки вищої школи у студента магістратури відбувається розвиток здібностей, які властиві фахівцям відповідної науки та педагогічної діяльності.

Магістрант, якому дана можливість виявити себе в досліджуваному питанні, ширше розкриває свої потенційні можливості, опановує евристичну технологію діяльності, створює освітній продукт, часом більш оригінальний, аніж загальновизнане рішення даного питання. Цей принцип конкретизує особистісну орієнтацію і природовідповідність евристичного навчання, пріоритет внутрішнього розвитку студента перед засвоєнням зовнішньої заданості. У цьому реалізується і конкретизується принцип первинності освітньої продукції магістранта.

Принцип первинності освітньої продукції магістранта доповнюється істотною вимогою: об'єкти пізнання і застосовувані ними методи пізнання повинні відповідати "сьогоденним" об'єктам і методам, які є в досліджуваній галузі педагогічної діяльності.

Знання фундаментальних положень педагогіки не може бути відчужене від особистісних знань і досвіду магістранта, але знайомство з ними відбувається після одержання магістрантом власних результатів в аналогічному напрямку, що дозволяє йому мотивовано сприймати класичні зразки без втрати особистісного "Я", спираючись на наявний досвід.

У результаті освітня діяльність магістранта носить продуктивний особистісний характер, а засвоєння загальноосвітніх стандартів відбувається через зіставлення з власними знаннями.

Щоб організувати евристичну діяльність магістранта, ми створюємо або використовуємо евристичну освітню ситуацію. Її мета – спонукати до позитивної мотивації і забезпечити діяльність магістранта у напрямку пізнання фундаментальних освітніх об'єктів і вирішення пов'язаних з ними проблем. Роль викладача на перерахованих етапах – організаційно-супровідна, тому що він забезпечує прийняття рішень студентами.

Освітній процес супроводжується рефлексивним усвідомленням магістранта – суб'єкта освіти. Форми освітньої рефлексії різні: усне обговорення, письмове анкетування, графічне зображення змін, що відбуваються. Щоб магістранти розуміли значення рефлексивної роботи, ми згодом робимо огляд їхніх думок, відзначаємо тих, у кого глибина самосвідомості підвищується. Рефлексія – умова, необхідна для того, щоб студент (або викладач) бачив схему організацій власної освітньої діяльності, конструював її відповідно до своїх цілей і програм, усвідомлював і засвоював способи евристичної освітньої діяльності.

Отже, навчання відбувається поетапно.

Перший етап – діагностика викладачем рівня розвитку і ступеня вияву особистісних якостей магістрантів. Фіксується початковий обсяг і зміст предметної освіти магістрантів, тобто кількість і якість наявних у кожного з них уявлень, знань, інформації, вмінь і навичок з певної теми.

Другий етап – фіксування кожним магістрантом, а потім і викладачем, фундаментальних знань теми з метою визначення предмета подальшого пізнання. Кожен магістрант складає вихідний концепт теми, яку він має засвоїти.

Третій етап – вибудовування системи особистого ставлення магістранта до засвоєння майбутньої теми. Кожен магістрант формує особистісне ставлення до цієї теми, самовизначається стосовно сформульованих проблем і фундаментальних знань, установлює, що вони для нього значать.

Четвертий етап – програмування кожним магістрантом індивідуальної освітньої діяльності стосовно теми; магістрант формулює цілі, відбирає літературу, прогнозує свої кінцеві освітні продукти і форми їхнього виявлення, складає план роботи, добирає засоби і способи діяльності, установлює систему самоконтролю й оцінки своєї діяльності.

П'ятий етап – діяльність з реалізації індивідуальних освітніх програм магістрантів і загальноколективної освітньої програми педагогіки вищої школи.

Колективні заняття містять у собі пред'явлення магістрантам фундаментальних педагогічних знань; засвоєння способів роботи зі студентами, створення евристичних освітніх ситуацій; одержання магістрантами індивідуальних освітніх продуктів; демонстрацію, зіставлення й обговорення магістрантської продукції. Організуюча роль приділяється системі освітніх стандартів, що забезпечують досягнення магістрантами нормативного освітнього рівня.

Шостий етап – демонстрація особистих освітніх продуктів магістрантів і їхнє колективне обговорення, а також введення викладачем культурних аналогів студентським освітнім продуктам,

тобто ідеальних конструктів, що належать досвідові і знанням людства: понять, законів, теорій і інших продуктів пізнання.

Організується вихід магістрантів у навколишній науковий соціум з метою відшукування в ньому тих же питань, проблем і продуктів, елементи яких отримані ними у власній діяльності. Особливість цього етапу полягає в тому, що засвоєння культурно-історичних аналогів магістрантами відбувається під кутом зору особистісних якостей магістрантів.

Сьомий етап – релексивно-оцінний. Виявляються індивідуальні і загальні освітні продукти діяльності (у вигляді схем, концептів, матеріальних об'єктів), фіксуються і класифікуються застосовувані види і способи діяльності. Кожен магістрант усвідомлює й оцінює ступінь досягнення індивідуальних і загальних цілей, рівень своїх внутрішніх змін.

Діапазон можливостей, наданих магістрантові в його русі по індивідуальній освітній траєкторії, досить широкий: від індивідуалізованого пізнання фундаментальних об'єктів і особистісного тлумачення досліджуваних понять до побудови індивідуальної картини світу й особистого способу життя.

Отже, підготовка магістрів до науково-педагогічної діяльності в сучасних умовах – це підготовка до роботи у змінних ситуаціях, що виникають постійно.

Такий рівень педагогічної підготовки має забезпечити широкі можливості соціальної і професійної адаптації фахівців.

Запропонована нами модель педагогічної підготовки магістрів проходила апробацію в Житомирському державному університеті протягом 2004-2009 рр. у процесі викладання курсу "Педагогіка вищої школи". Ця технологія висвітлена в навчально-методичному комплексі, що включає авторську навчальну програму, практикум з педагогіки вищої школи, підручник з педагогіки вищої школи рекомендовані Міністерством освіти і науки України для викладачів, студентів, магістрантів, аспірантів вищих педагогічних навчальних закладів, і пройшли апробацію в різних регіонах України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. – Мн. : Изд-во В. М. Скаун, 1998. – 896 с.
2. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
3. Беляева А.П. Принцип системности в исследовании дидактических проблем профтехобразования / А. П. Беляева // Системный подход в педагогических исследованиях проблем ЛГПО: Сб. научных трудов. – Л. : ЛГУ, 1987. – С. 6–27.
4. Кремень В. Г. Освіта в Україні : стан і перспективи розвитку / В. Г. Кремень // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : зб. наук. праць. – Київ, 2001. – Ч. 1. – С. 5–14.
5. Павлов И. П. Рефлекс целей. Один из очередных вопросов физиологии больших полушарий / Павлов И. П. // Полное собрание сочинений. – М. : Изд-во АН СССР, 1951. – Т. 3. – Кн. 2. – С. 18.
6. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник [за модульно-рейтинговою системою навч. для студ. магістратури] / Вітвицька С. С. – Київ : Центр навч. літ-ри, 2006. – 384 с.
7. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с.
8. Андрущенко В. Освіта в пошуку нових стратегій мислення / Андрущенко В. // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5–7.
9. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – 436 с.
10. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Кремень В. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
11. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : Социально-философское исследование / Подмазин С. И. – Запорожье : Просвита, 2000. – 250 с.

Матеріал надійшов до редакції 22.02. 2010 р.

Витвицкая С. С. Личностно ориентированное проектирование педагогической подготовки магистров.

В статье анализируются факторы, которые предопределяют необходимость личностно ориентированного проектирования педагогической подготовки магистров, подается характеристика модели и ее функциональных и структурных компонентов; освещаются основные положения концепции педагогической подготовки магистров, принципы эвристической педагогики, этапы ее реализации.

Vityvtska S. S. Personality Oriented Planning of Pedagogical Preparation of Master's Degree Students.

The article analyses factors which predetermine the necessity of the personality oriented planning of pedagogical preparation of master's degree students, model description of its functional and structural components is given; the main points of conception of pedagogical preparation of master's degree students are highlighted, the principles of euristic pedagogics, its realization stages.